



La construction de l'objet et les attitudes sociales de l'enfant de la naissance à 2 ans

Philippe Malrieu

► To cite this version:

Philippe Malrieu. La construction de l'objet et les attitudes sociales de l'enfant de la naissance à 2 ans. Journal de Psychologie normale et pathologique, N. Boubée, 1951, pp. 425-437. <halshs-01104849>

HAL Id: halshs-01104849

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01104849>

Submitted on 19 Jan 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

51

JOURNAL D E PSYCHOLOGIE NORMALE ET PATHOLOGIQUE

FONDATEURS : P. JANET et G. DUMAS
DIRECTEURS : P. GUILLAUME et I. MEYERSON

JUILLET-SEPTEMBRE 1951



PH. MALRIEU

**La construction de l'objet
et les attitudes sociales de l'enfant
de la naissance à deux ans**

PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

LA CONSTRUCTION DE L'OBJET ET LES ATTITUDES SOCIALES DE L'ENFANT DE LA NAISSANCE A DEUX ANS

Dans l'étude de la perception de l'objet, l'attention des psychologues de l'enfance s'est successivement portée sur des aspects qui étaient retenus, soulignés, pour des raisons de doctrine, plutôt qu'en fonction de l'observation de la croissance totale de l'enfant.

Pareille tendance était apparente dans les travaux d'inspiration empiriste, selon lesquels la perception est un agrégat de sensations et d'images, comme dans ceux de Preyer ou de Stern, qui insistent sur les corrélations sensori-motrices. Les belles expériences que Piaget, de son côté, a rapportées dans *La construction du réel* ont été guidées par une notion de l'objectivité scientifique dont il a lui-même défini les critères : possibilité de prévision, concordance des expériences, substitution au qualitatif de propriétés spatio-temporelles (v. p. 86 sq.). Il a été conduit par là à insister sur la coordination des schèmes sensori-moteurs, qui permet à l'objet de s'insérer dans un cadre de relations spatiales et causales, et d'y trouver sa permanence. Et certes il est capital de comprendre que l'objet n'est pas saisi par l'enfant indépendamment du milieu qui l'enserme. Ne faut-il pas aller plus loin cependant dans l'étude des relations de l'objet et du monde ? Peut-on croire que la constitution de l'objet s'effectue en dehors de l'énorme travail par lequel l'enfant se lie aux autres, se distingue d'eux, et les distingue des choses ?

Il n'y a pas pour l'enfant, primitivement, un monde sensori-moteur en marge du monde interpersonnel. Nous ne pouvons pas considérer les deux mondes comme originellement séparés, et chercher comment s'édifient, dans le champ des tableaux visuels, tactiles ou sonores, les centres relativement fixes qui seront les objets, tandis que par ailleurs s'élaborerait la connaissance d'autrui. Nous devons d'abord saisir la dissociation des attitudes inter-

personnelles et des attitudes d'objectivation. Les rapports entre elles sont des plus complexes : tantôt, et surtout au début, les réactions sociales de l'enfant servent de modèle à l'objectivation, tantôt au contraire elles s'y opposent, tantôt enfin elles s'associent à elle de façon plus ou moins directe.

*
* *

On admet en général qu'il n'existe, dans les trois premiers mois, que des « tableaux sans objectivité » (Piaget, *l. c.*, p. 13). L'enfant est en effet prisonnier des affects à nuance agréable ou désagréable, des sensations que lui procurent ses mouvements propres, et rien ne permet d'affirmer qu'il puisse les dissocier des stimulations qui lui viennent du monde extérieur. Tout ce que nous pouvons saisir, c'est une visée, une tension durables vers certains stimuli.

Ceci pourtant ne doit pas nous empêcher de noter dans cette visée des niveaux qui, sans accéder à l'objectivité, s'en rapprochent de plus en plus.

Au degré le plus bas, on note la centration de la conduite dans des réactions d'avidité primitive, par exemple en présence du sein ou du biberon. La tension ne va pas vers l'objet : elle ne se produit pas en effet en dehors d'une situation globale (faim, position de la tête), elle fait partie de réactions d'appétition qui mettent en jeu, sur un rythme désordonné, quelques-uns des mouvements constitutifs de l'instinct (mouvements des lèvres et de la langue en particulier). Le biberon n'est pour l'enfant qu'un pur signal. Il y a là cependant une réaction qui par sa durée place l'enfant en face d'un terme, et constitue une des composantes de réactions plus proches de l'objectivation, comme la préhension sur commande de la vue.

A un niveau quelque peu supérieur, l'inspection des formes peut faire croire, au premier abord, à une dissociation de l'objectif et du subjectif. On sait qu'elle commence à la fin du 1^{er} mois. Il s'agit de la fixation d'un objet, qui comporte des va-et-vient, et qui est susceptible de faire cesser le mécontentement et de durer plusieurs minutes, surtout si le tableau est mobile.

M. O. 1,2. — Impatiente : ses mains s'agitent devant son visage, et ont tendance à se porter vers la bouche, les doigts à demi repliés s'ouvrent par saccades. On agite un crayon rouge à 20 cm. de ses yeux : elle se calme aussitôt, le regarde attentivement.

On ne peut en conclure que l'enfant situe l'objet hors de lui, et que la forme fixée soit autre chose que l'occasion d'un exercice sensori-moteur agréable. Il ne perçoit pas de tels tableaux, il les éprouve. L'intervention de mouvements oculaires, parcourant les diverses parties de la forme comme pour la dissocier du fond, ne peut dissimuler le rôle prépondérant des affects, qui font barrage à l'avènement de l'objectivité.

C'est dans les réactions interpersonnelles que celle-ci semble appréhendée pour la première fois. En présence d'autrui apparaît une tension, qu'on ne saurait encore appeler attente ou recherche, mais qui comporte un détachement des réactions émotionnelles ou réflexes. Il s'agit, non plus d'un simple élan vers le stimulus de l'instinct, mais d'une visée déjà complexe, comportant un effort et la mise en train de réactions à venir. On la rencontre dans des conduites tant négatives que positives :

Le sourire à l'adulte est un exemple de ces dernières.

J., depuis 0,1, sourit à ses parents aussi bien qu'aux étrangers, en réponse à leur sourire.

A. O. 1,11. — Il commence à sourire aux visages familiers même quand ils ne sont pas souriants, mais de façon irrégulière. Les visages inconnus ne provoquent pas de sourire chez l'enfant s'ils restent sérieux.

On pourrait penser qu'il s'agit d'une conduite échopraxique. Mais chez beaucoup d'enfants le sourire n'a pas besoin du sourire d'autrui pour se produire. Chez une fillette, nous avons observé qu'il ne se produisait, dans les premiers temps, qu'en présence d'un dessin de fleurs sur une tapisserie.

Le sourire est plutôt un élément du contentement lié aux réactions recommençantes (mouvements de la tête de l'adulte au-dessus de l'enfant, mouvements des yeux de l'enfant d'un point du visage à un autre). Il y a dans de telles réactions comme une anticipation, une préparation, au sein d'un mouvement, de celui qui va suivre. Dans l'observation joyeuse de la main, au 3^e mois, l'enfant manifeste encore plus nettement son orientation vers un futur proche, chacun de ses mouvements préparant le suivant, et, simultanément, de nouvelles sensations.

La tension vers un terme est encore plus visible dans l'impatience : modulation des pleurs sous l'influence d'une satisfaction

renaissante, elle comporte l'oscillation d'une déception à une joie, elle constitue les prémices du dédoublement sans lequel il n'y aurait pas d'objectivité. Lorsque, par exemple, l'enfant se met à pleurer parce qu'il est déçu d'entendre les pas de ses parents qui s'éloignent, il y a comme une extériorité qui se crée par rapport au plaisir disparu, une sorte d'objet de désir au delà de ce qui est. L'enfant prend confusément conscience qu'une situation est indépendante de lui, au moment même où il sent que par sa conduite, son sourire, son geste, ses cris, il peut agir sur elle : telle est la première forme d'objectivation. Et comme c'est sur les autres que l'enfant peut d'abord agir, il n'est pas étonnant que ses rapports avec eux lui servent de cadre et de modèle dans son action sur les choses, encore au delà de 3 mois.

Après l'apparition des premières corrélations — notamment entre la vision et la préhension —, il est en effet frappant de constater que l'enfant se comporte à l'égard des choses comme il se comportait à l'égard des personnes. Quand il se tend vers un objet inaccessible, il le fait sur un mode qui comporte une nuance d'impatience :

P. O. 4,10. — Quand on lui présente un hochet, ses mains se rapprochent, tendues. Si on l'agite devant ses yeux, son corps, sa tête, ses membres, s'agitent comme dans l'impatience ; — quand il tient le hochet, ses lèvres s'agitent un moment avant qu'il ne soit introduit dans la bouche.

L'objet, saisi au travers de deux activités, vue et préhension, préhension et succion, est un peu extérieur au sujet, puisqu'il est saisi à la fois comme présent et comme à venir. Au lieu de se laisser absorber en des affects, la conscience se dédouble et se reporte vers un terme à venir.

Ces conduites de corrélation ne sont assurément pas conditionnées par les relations interpersonnelles. Elles dépendent avant tout de la maturation nerveuse. Il reste que les choses à ce stade ne sont pas vraiment distinguées des personnes : elles viennent en une atmosphère sociale, elles sont désirées comme peut l'être un geste de la mère. L'enfant se sent dépendant à leur égard, il sent aussi qu'elles dépendent de lui. Elles ne sont plus, vers 4 mois, des tableaux sans objectivité, mais elles ont cette sorte d'extériorité inachevée, ambiguë, des personnes, qui sont et ne sont pas à la disposition de l'enfant.

*
* *

Après cette étape, anthropomorphique, de l'objectivation, nous voyons de 6 à 10 mois s'opérer la distinction progressive des personnes et des choses. Nous trouvons dans cette période une influence ambivalente de la vie sociale : d'une part, elle comporte des conduites qui par leur caractère affectif sont contraires à la connaissance de l'objet, et que l'enfant doit refouler au profit de réactions sensori-motrices, d'un autre côté cependant elle ne va pas sans développer une certaine maîtrise de soi nécessaire à l'exploration des objets.

C'est le contraste entre les réactions interpersonnelles et les réactions sur les choses qui nous frappe d'abord.

Les premières passent par deux phases : dans les 5^e, 6^e, 7^e mois, l'enfant présente des conduites d'attente qui s'opposent aux manifestations immédiates de l'impatience des 3^e et 4^e mois : s'il entend un pas, son regard fixe le point où apparaît habituellement sa mère. Ou bien il interrompt son activité, manifeste par des gestes vifs, des petits cris, distincts de ceux du mécontentement, spéciaux à cette situation, son désir d'être distrait. Il n'y a cependant pas, à cette étape, d'initiative de sa part. Aux 8^e et 9^e mois, apparaissent des conduites pour provoquer une réaction d'autrui : par exemple, l'enfant pousse un cri pour provoquer une mimique amusante d'autrui, il lui caresse la figure, il se cache, etc. On ne peut dire cependant que ces conduites soient intentionnelles : elles ont besoin pour se déclencher de la perception d'un signal ou d'un indice qui poussent l'enfant à manifester son pouvoir sur autrui. Il faudra attendre les 11^e et 12^e mois pour découvrir les premières conduites vraiment intentionnelles : l'interpellation, la recherche systématique des jeux avec autrui, les premiers mots ; encore faut-il remarquer que ces réactions ne se produisent que dans une ambiance affective favorable, et qu'il est difficile de démêler conditionnement et intention.

De tout cela, il ressort que, dans la première année, l'autre n'est pas vraiment connu : l'enfant le considère comme un centre d'initiatives, dispensateur des contentements et des apaisements. Il en attend trop pour adopter à son égard les conduites de l'exploration sensori-motrice : ce n'est qu'exceptionnellement qu'on le verra explorer une main ou un visage. L'autre est action, entre prises

dirigées vers un but : ce sont ces entreprises que l'enfant cherchera donc à pénétrer, au travers de conduites de participation, dans une sorte de connaissance affective qu'on peut appeler sympathie.

La connaissance des objets, en un sens, va consister dans une réduction progressive de ces contacts émotionnels, dans une ségrégation du monde des personnes et de celui des choses.

L'enfant y est aidé par la maturation qui permet l'avènement d'habitudes de plus en plus complexes, liées, persévérantes. Elles saisissent les choses sous un nombre de plus en plus grand d'aspects. Rappelons quelques étapes de ces progrès.

Aux 5^e et 6^e mois, l'exploration reste discontinue, impulsive, tournée vers la succion, pauvre en procédés. Elle consiste en va-et-vient, en alternances simples. Aux 7^e et 8^e mois, l'action est plus persévérante : les habitudes sont plus nombreuses, ainsi que les significations conditionnelles. Ce n'est pourtant qu'au 9^e mois que certaines formes visuelles intéressent l'enfant par elles-mêmes ; à l'action désordonnée fait place une action guidée par l'observation de certains détails ; les mouvements ne sont pas encore intentionnels, mais l'enfant s'intéresse aux changements, visuels ou auditifs, qu'ils introduisent. L'exploration est alors vraiment sensori-motrice. Ce caractère s'accuse au 10^e mois, où l'enfant devient capable de chercher, avec une quasi-méthode, les propriétés tactiles, visuelles, auditives des objets, spécialement s'ils sont nouveaux.

L'ajustement de plus en plus précis des mouvements aux formes perçues est le facteur essentiel de la dissociation des choses et des personnes. Celles-ci sont action imprévisible, celles-là attendent l'intervention de l'enfant et ne lui répondent que sur un mode mécanique.

Il sera possible à l'enfant de les traiter différemment. L'inertie des choses permet son initiative motrice, les réactions d'impatience en présence, par exemple, des objets inaccessibles diminuent rapidement après 5 mois, surtout si un adulte ne se trouve pas dans le voisinage ; au 7^e mois, elles ont complètement disparu. Il arrive même que l'intérêt pour les formes, surtout visuelles, l'exploration du contraste figure-fond, liquident, au 7^e mois, de vifs mécontentements. Ainsi s'opère un tournant dans la connaissance de l'objet : il n'apparaît plus comme le terme d'un désir, il n'est donc plus comme

une simple extériorité au delà du présent, comme il l'était encore à 4 mois. Il est inséré dans un cadre d'activités presque systématisées, qui en permettent une analyse sensori-motrice. Il est présent tout au long de l'exploration ; il est un centre de propriétés possibles, obtenues grâce à l'action. Au cours de celle-ci l'enfant perçoit des ressemblances et des différences — agite le hochet, parce qu'il en résulte du bruit, mais non la cuiller, frappe avec des objets durs contre la paroi du berceau, mais non avec des objets mous...

Cette régression de l'affectivité, ce progrès des réactions sensori-motrices par rapport aux réactions interpersonnelles n'est pourtant qu'un aspect de l'objectivation au cours de cette période décisive. C'est d'une façon plus directe en effet que la vie sociale de l'enfant contribue à l'objectivation. Elle le détourne des réactions impulsives et instinctives. Il apprend à attendre la venue d'autrui : au cours des réactions circulaires interpersonnelles, il retient ou accomplit son geste en fonction du geste d'autrui. Il apprend aussi à moduler l'expression de ses émotions en fonction des résultats qu'il veut atteindre. Il possède même certains procédés (mimiques à lui propres, caresses, etc.), pour provoquer une réponse. De tout cela découle une maîtrise de soi qui contribue à diminuer l'influence des impulsions et des conduites inférieures, comme la succion des objets. C'est une influence de cet ordre, exercée par la vie sociale, qui peut expliquer les retards sensori-moteurs relevés par Spitz chez les enfants privés de contact social.

*
* *

Jusque vers 10 mois, l'objectivation dépend essentiellement des mouvements de l'enfant. L'indépendance véritable de l'objet ne sera atteinte qu'à partir du moment où il sera inséré dans un tissu de relations interobjectives, saisi par rapport aux mouvements des objets et non plus par rapport à ceux du sujet. Cette médiation réciproque des objets est en partie conditionnée par certaines attitudes élaborées au cours des réactions sociales.

La constitution de l'objet est, à cette étape, relative aux progrès de l'intelligence pratique.

Celle-ci se présente tout différemment avant et après 11 mois.

Vers 8 mois, l'enfant saura par exemple attirer les objets à l'aide

d'une ficelle, mais seulement dans des circonstances favorables, lorsque l'instrument et l'objet forment une totalité visuelle. S'il y a entre eux une discontinuité apparente, la ficelle demeure sans signification.

D. O. 8,22. — Assis en face d'une tablette sur laquelle est placée une cuiller attachée à une ficelle. Il tire plusieurs fois sur celle-ci, l'objet n'étant qu'à 40 cm. de lui. Mais quand il est éloigné de 60 cm. l'enfant fait de grands efforts pour atteindre l'objet avec la main, bien que la ficelle soit à sa portée, et visible dans tout son parcours. Il ne la saisit qu'après plusieurs échecs. On met la cuiller à 1 m. de lui, sur une planche séparée de la tablette par un intervalle de 20 cm. : il regarde la cuiller, mais ne tire pas sur la ficelle.

L'objet « but » n'est donc pas saisi comme une chose dépendant d'une autre chose. Il y a dans l'espace des zones hétérogènes : dans les unes, il y aura objectivation du rapport, en raison de la proximité et de la familiarité ; dans les autres, les rapports interobjectifs sont comme inexistantes, l'objet sera désiré dans un mode d'appétition primaire où subjectif et objectif se trouvent confondus. L'intention instrumentale ne se trouve pas encore constituée : il s'agit seulement d'une réaction adhérente à un espace proche appréhendé dans des réactions de type conditionnel.

Après 11 mois, l'instrument ne sera plus utilisé de façon limitée, et par hasard, mais intentionnellement. Le geste est corrigé, parfois avant l'échec. Il y a plus de continuité, plus de persévérance.

Le même D. à O. 11. — Il tire sur une ficelle de 2 m. à laquelle est attaché un hochet, sans hésitation, en faisant glisser sa main le long de la ficelle.

M. O. 11,4. — Vient de s'amuser à tirer sur un objet à l'aide d'une ficelle de 2 m. On déplace l'objet, sans qu'elle s'en aperçoive, en laissant la ficelle à portée de sa main. Elle ne s'en amuse pas, comme le fait l'enfant de 7 à 9 mois. Mais soudain elle aperçoit l'objet : aussitôt elle revient à la ficelle.

L'instrument est signifié en tant que tel. Ce n'est plus un résultat fortuit qui déclenche le geste, mais la perception de la situation spatiale, notamment de la continuité de la ficelle. On constate aussi qu'une démonstration de l'utilisation de l'instrument — si celui-ci est simple — peut être imitée.

Les conduites instrumentales ne sont qu'un cas entre autres des

conduites spatiales de cette période. Les jeux avec l'écran étudiés par Piaget, les emboîtements, les combinaisons d'objets en sont d'autres exemples : il s'agit toujours d'une articulation de plans successifs. L'enfant cherche ce qu'il y a de caché au delà des premiers plans, parce qu'il sait que les propriétés de chaque objet — être contenant ou contenu, instrument ou fin — dépendent des rapports qu'il soutient avec les autres : la boîte, avec ce qu'elle contient, la porte, avec la pièce, le meuble, avec ses tiroirs, etc. La marche, dans la même période, contribue beaucoup à la construction de cet ordre spatial. Elle multiplie les expériences de l'enfant, elle dresse devant lui des obstacles qui donnent aux choses une nouvelle densité. Elle lui révèle des continuités et des discontinuités insoupçonnées, permet un découpage nouveau des objets, renouvelle les cadres dans lesquels il peuvent s'insérer.

Ainsi se constitue une « solidité » des objets ; ils recèlent des possibilités autres que celles qui apparaissent immédiatement. Ils ont un sens, renvoient à des ensembles qui leur donnent une valeur. C'est cela maintenant qui passionne l'enfant, indépendamment de toute préoccupation d'origine instinctive, par une curiosité qui est plus que sensori-motrice, qui est d'ordre intellectuel.

De telles réactions paraissent devoir être mises en liaison avec un progrès décisif des attitudes interpersonnelles, qui accentue cette maîtrise des mouvements que nous avons vue en formation avant 11 mois. Les initiatives sociales de l'enfant restaient en effet timides et rares avant cette date. Elles sont fréquentes maintenant. C'est lui qui institue le dialogue ; il imite intentionnellement. Ainsi au jeu où il se cache pour se découvrir ensuite, il sait rester voilé jusqu'à ce qu'il entende un cri, qui est plus qu'un signal de son geste — un signe articulé avec d'autres, une convention comprise et adoptée.

Dans de telles réactions comme dans l'intelligence pratique, nous trouvons une subordination du présent à l'avenir proche, le contrôle du geste par la constatation du résultat.

Ne pourrait-on pas penser que l'expérience des rapports avec les personnes peut influencer la formation des conduites sur les objets ?

Les observations d'enfants élevés en dehors d'une vie sociale active pourraient nous indiquer si cette absence contribue à dégrader l'intelligence pratique. Nous avons remarqué, chez cinq enfants

d'environ un an, vivant ensemble dans une nursery, sans contacts suivis avec des adultes, un retard assez net sur le plan sensori-moteur et verbal. Leur attention est sans cesse sollicitée par les actes des autres : ou bien ils les regardent agir, ou bien essayent de leur dérober ce qu'ils tiennent. Ils les bousculent sans intention, un peu comme des choses. Parallèlement, l'activité sur les objets reste du niveau de l'exploration.

R. O. 11 : 0'. Jette une poupée contre le parc, la reprend, la balance, prend une boîte, l'agite, se roule, va chercher la poupée, l'agite. — 1'. La perd, l'arrache à M., la reprend, la gratte, se traîne par terre, l'agite en l'air, etc.

R. I. 0. En présence d'une ficelle à laquelle on a attaché un gâteau, il n'attire pas l'objet vers lui, tire sur la ficelle sans méthode.

F. (13 mois). Sait placer des bois dans une boîte, mais elle a tendance à garder le bois qu'elle a pris, le serre dans sa main.

J. P. (16 mois). Ne joue pas avec une poupée, sait ouvrir une boîte dont le couvercle coulisse, mais ne sait pas la remplir avec des cubes.

Ainsi, manipulations courtes, joies « passives » en présence des nurses, tendance à garder les choses, incapacité à les mettre en rapport, voilà quelques traits des conduites des enfants vivant dans de telles pouponnières. Privés d'initiative sociale, ils semblent avoir de la peine à articuler leurs comportements.

C'est que l'intelligence pratique suppose le pouvoir de saisir plusieurs moments en un instant, et le détachement du sujet à l'égard des réactions immédiates : en un mot une hiérarchisation des conduites. Un tel progrès doit se trouver grandement favorisé au cours des échanges interpersonnels, par exemple dans les exercices d'obéissance et de commandement, où l'enfant se place à un autre point de vue que le sien propre. La médiation par la vie avec l'autre pourrait bien être chez l'enfant une condition essentielle de la révélation des médiations instrumentales.

*
* *

Si l'objectivation en restait là, il n'y aurait pas cette chose substantielle qu'est l'objet pour l'adulte. La conscience de la chose semble, comme l'indiquait Cassirer, tributaire du nom. Ni les formes perceptives, ni les habitudes ne suffisent à fournir l'indépendance et la permanence des choses.

Une forme perçue n'est pas un objet : des figures auxquelles l'enfant s'intéresse, il y en a fort peu qui coïncident avec des choses substantielles : ce sont des contrastes de couleurs, de luminosités, de sonorités — l'ombre portée par un repli de tenture, la séparation du plafond et de la tapisserie, le contraste du ciel et de la croisée... Ce monde, monde premier perçu mais sans signification pratique et sans valeur pour la vie sociale, devient bientôt le monde abandonné, qui fournira peut être sa matière première à l'effort artistique, mais qui devra pour cela être péniblement reconquis. Quant au monde des choses pratiques, il est perdu aussitôt qu'utilisé : l'enfant n'observe pas, ne tient pas sous son regard les objets qu'il manipule. Ils ne l'intéressent qu'en tant qu'ils sont le thème d'une activité. Et à mesure que les mouvements deviennent plus automatiques, cet effacement de l'objet ne fait que s'accroître. L'enfant d'un an s'empare de tous les cailloux qui tombent sous sa main, et les lance à l'eau, sans regarder ni les cailloux, ni leur effet dans l'eau, pour le simple plaisir du geste. Il déchire, froisse, combine, transporte, amasse, avec un minimum d'attention aux objets sur lesquels il fait porter son action.

Mais quand l'adulte montre les choses, les fait durer sous le regard de l'enfant, l'invite à les chercher, — il s'opère comme une projection de la chose en dehors du moi, elle existe entre le moi et l'autre, elle est valorisée d'être un instrument de la coopération sociale. Tout cela serait impossible sans le mot. Grâce à lui les choses se fixent parce qu'elles s'ordonnent les unes par rapport aux autres ; elles sortent de la sphère du vécu pour appartenir à une organisation relativement stable et rigide. Elles vont pouvoir être représentées, dès que s'établiront avec les premiers couples les préludes à la définition.

Il est intéressant de remarquer que l'emploi des noms se produit moins par expression des désirs de l'enfant à l'égard de l'objet que par pure imitation, dans un effort pour participer à une conduite adulte dans une situation donnée.

Voici les premiers noms, qui sont aussi les premiers mots, prononcés par un garçon de 1,2 à 1,4 : *maman*, *mémé*, *popo*, (rai)*sin*, *lolo* (l'eau), *baba* (balle), *tr(ou)* (nombril), *o(reille)*, *go(dillot)*, *ponpon* (éponge), *tite* (tétine). La plupart de ces mots sont prononcés spontanément au cours de simples jeux avec l'adulte.

S'il s'agit de satisfaire ses désirs directs, l'enfant procède par des mimiques de réclamation beaucoup plus simples. Le développement considérable de la question *qu'est-ce que c'est ?*, quelques semaines après les premières dénominations, est un bon indice du caractère désintéressé de l'emploi des mots : elle est en effet posée à propos de tous les objets dont l'enfant ignore le nom, même s'ils n'ont aucune valeur pratique ou ludique pour lui.

Parce qu'il veut imiter autrui, parce qu'il l'entend employer des noms à propos d'objets familiers ou extraordinaires, l'enfant individualise mieux ses perceptions ; il lui arrive même d'en découvrir de nouvelles, auxquelles il ne prêterait spontanément nulle attention. Sur le fondement de la différence entre les mots, il en vient à percevoir des différences entre les choses. L'apprentissage de la perception est alors essentiellement social.

*
*
*

La conscience représentative a été longtemps tenue pour le type même de toute conscience. Il n'y a, semble-t-il, conscience que de quelque chose. La conscience apparaît alors comme la situation, plus ou moins claire, du sujet en face de l'objet. Nous constatons, au contraire, en étudiant la conscience même de l'objet, qu'elle ne s'instaure que tardivement au travers de toute une histoire, à partir d'une conscience de type émotionnel, procurée, soit directement par une forme sensorielle, soit indirectement par un phénomène de conditionnement. Nous voyons aussi que la conscience de l'objet est loin d'être simple, puisqu'elle contient une attitude de désir qui sous-tend la visée, une « distance » à l'égard des attitudes de participation de la vie interpersonnelle, une situation indirecte de l'objet exploré dans un milieu spatio-temporel, une attitude de dénomination.

Il y a donc une multiplicité de niveaux dans l'objectivation. Nous pourrions les saisir à l'intérieur de notre propre expérience d'adulte, si seulement nous savions mettre à sa place l'attitude d'objectivation verbale qui domine les autres : notre bras se tend vers l'objet désiré, nous explorons l'objet nouveau, nous saisissons la présence de l'objet disparu grâce à ses relations avec les objets présents — par la trace qu'il a laissée —, nous apercevons une chose

parce qu'on l'a nommée devant nous. L'introspection ne saisit que difficilement ces divers niveaux, attentive qu'elle est aux contenus de conscience (sensations, images, formes), au lieu de s'intéresser aux méthodes par lesquelles l'esprit construit. Elle y parvient cependant si elle est guidée par une vue génétique.

Nous voyons alors, chez l'adulte comme chez l'enfant, que la conscience de l'objet suppose l'intégration des premiers modes d'objectivation dans les suivants. Il existe toute une construction interne des réactions conscientes à l'égard de l'objet. Elle met en jeu les structures cérébrales, elle se façonne dans l'action sur le monde et avec les autres. Dans cette construction, nous saisissons que les niveaux les plus élevés supposent les autres, mais ils y sont comme abrégés, atténués. Il n'y a pas de dénomination, de fixation par le mot sans intervention d'habitudes du type de l'exploration ou de l'intelligence pratique. Il n'y a pas d'exploration sans une visée conservant les traces de quelque désir primitif. Et plus nombreuses sont les attitudes perceptives ainsi intégrées, plus l'objet est atteint sous des aspects nombreux et variés.

Un élément essentiel de cette construction nous paraît résider dans l'apport de certaines relations sociales. Elles orientent l'enfant vers quelques unes des composantes essentielles de l'objectivation : vers la visée, vers la maîtrise des mouvements et leur coordination, vers la dénomination enfin. L'objectivation humaine, parce que l'expérience sociale la rend relativement indépendante des impulsions, est donc incomparablement plus riche que les conduites par lesquelles l'animal réagit aux objets. Elle est tributaire, au travers de ces attitudes sociales, de tout un ensemble de procédés pédagogiques, qui fournissent à l'enfant la possibilité de se situer, avec les autres, en face du monde matériel, et de toute une culture qui s'inscrit dans la langue pour définir les divers aspects de l'individualité objective.

PH. MALRIEU.
